

Naumann, Jens

## Von "quantitativer" zu "qualitativer" Bildungsplanung in der Entwicklungszusammenarbeit?

*Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 2, S. 163-179*



Quellenangabe/ Reference:

Naumann, Jens: Von "quantitativer" zu "qualitativer" Bildungsplanung in der Entwicklungszusammenarbeit? - In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 2, S. 163-179 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-140662 - DOI: 10.25656/01:14066

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140662>

<https://doi.org/10.25656/01:14066>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 36 – Heft 2 – März 1990

## I. Thema: Internationale Pädagogik

- |                               |  |
|-------------------------------|--|
| ACHIM LESCHINSKY              | Einführung 159   |
| JENS NAUMANN                  | Von „quantitativer“ zu „qualitativer“ Bildungsplanung in der Entwicklungszusammenarbeit? 163 |
| MARIA JOSE DO AMARAL FERREIRA | Produktive Arbeit in der Schule: Die brasilianische Erfahrung 181                            |
| GEORGE BROWNE DO REGO         | Bildungsentwicklung in Brasilien 187   |
| GERO LENHARDT                 | Erziehung in Israel 205  |

## II. Diskussion

- |   |  |
|---|--|
| WERNER JÜNGER/<br>FRANZ-JOSEPH GEIDER/<br>GERD-BODO REINERT | Auf der Suche nach Hausaufgaben, die Spaß machen 223                           |
| MARTINA STALLMANN   | Soziale Herkunft und Hochschulübergang in einer Berliner Schülergeneration 241 |
| BERNHARD KÖRING   | Theorie und Professionalität in der Erwachsenenbildung 259                     |

### III. Besprechungen

- |                   |  |
|-------------------|--|
| FRIEDHELM BRÜGGEN | WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK: Kritische Theorie und revolutionäre Praxis. Konzepte und Perspektiven marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorie 275 |
| JÜRGEN OELKERS    | ANDREAS GRUSCHKA: Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie 279   |
| PETER ZEDLER      | NIKLAS LUHMANN/KARL EBERHARD SCHORR (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik 283   |
| H.-ELMAR TENORTH  | VOLKER LENHART: Die Evolution erzieherischen Handelns 291  |

### IV. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 295

# Contents

## I. Topic: Education in an International Perspective

ACHIM LESCHINSKY	Introduction 159
JENS NAUMANN	From „Quantitative“ to „Qualitative“ Educational Planning in Development Cooperation 163
MARIA JOSE DO AMARAL FERREIRA	Productive Work in School: The Brazilian Experience 181
GEORGE BROWNE DO REGO	Educational Development in Brazil 187
GERO LENHARDT	Education in Israel 205

## II. Discussion

WERNER JÜNGER/ FRANZ-JOSEPH GEIDER/ GERD-BODO REINERT	In Search of Homework That's Fun to Do 223
MARTINA STALLMANN	Social Origin and Transition to University in a Berlin Generation of Pupils 241
BERNHARD KORING	Theory and Professionalism in Adult Education 259

## III. Book Reviews

## IV. Documentation

New Books 295
---------------

# Von „quantitativer“ zu „qualitativer“ Bildungsplanung in der Entwicklungszusammenarbeit?\*

## *Zusammenfassung*

Die Anfang der 60er Jahre von der UNESCO propagierten Bildungsprogrammatiken für die großen Regionen der Dritten Welt werden als Teil der damaligen weltweiten Modernisierungskonzeption charakterisiert und ihre Verwendung ökonomischer Begriffe als Teil eines auf weltgesellschaftliche Ebene generalisierten kollektiven Interventionsanspruchs. Im zweiten Abschnitt wird die Kritik an mechanistischen Interpretationen und Anwendungen ökonomisch-quantitativer Bildungsplanungsversuche zusammengefaßt. Der dritte Teil schildert die politische und wissenschaftliche Reaktion (vor allem) der Weltbank auf diese Herausforderung: Sie besteht in einer sozialwissenschaftlichen Öffnung unter Beibehaltung eines an allgemeinen wohlfahrts-theoretischen Überlegungen orientierten Interventionsanspruchs. Im Schlußteil wird am Beispiel der Bildungshilfe verdeutlicht, daß unter dem Einfluß der Ost-West-Konfrontation die Evolution weltgesellschaftlicher Politikstrukturen jenseits der Weltmarktabhängigkeiten seit Jahrzehnten stagniert.

## *1. Einleitung*

In einem Artikel über den vor langem „verstorbenen“ Deutschen Bildungsrat las ich vor kurzem die folgende, bemerkenswerte Charakterisierung der Empfehlungen dieses Gremiums:

„Die Pläne sind also keine Pläne, sondern bedürfen für ihre Realisierung der Planung“ (RASCHERT 1989).

Dieses – schon im deutschen Kontext – diffuse Phänomen „Bildungsplanung“ will ich hier im internationalen Nord-Süd-Kontext der Entwicklungszusammenarbeit schildern und diskutieren:

Pläne, die eigentlich keine Pläne sind, quantitative – vor 20 oder 30 Jahren zumeist: ökonomische – Ansätze und Methoden, die vor dem Hintergrund qualitativer Konzepte entweder zerbröseln oder aber erst Gestalt und Bedeutung gewinnen. Es wird eine Reise durch unübersichtliches Terrain, denn bei allen Schwierigkeiten „Bildungsplanung“ heute konsensfähig zu definieren, scheint doch akzeptabel zu sein, sie als analytischen Schnittpunkt von Politik und Stufen der gesellschaftlichen Umsetzungspraxis zu sehen, der gleichzeitig Schnittpunkt verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen und sie übergreifender wertmäßiger und ideologischer Orientierungen ist.

Ausgangspunkt und Hintergrund meiner Überlegungen ist die Abbildung 1, in

---

\* Leicht überarbeitete Fassung meines Habilitationsvortrags (Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften, Freie Universität Berlin, 2.2.1989).

der für den Zeitraum 1960 bis 1985 die Entwicklung der (Brutto-)Beschulungsarten in den großen Regionen der Dritten Welt und Europa dargestellt werden.

Ganz deutlich wird, daß die Expansion und – in Teilen auch – Reform des Bildungswesens in den vergangenen Jahrzehnten keine spezifisch europäische oder gar deutsche Erfahrung war, sondern eine weltweite: Abgesehen von Europa (und in Asien: China) wurde der allgemeine Primarschulbesuch jedoch trotz aller Fortschritte noch längst nicht verwirklicht. Obwohl die Schulbesuchsraten von Jungen und Mädchen – abgesehen von Europa und Lateinamerika – weiterhin markante Unterschiede zeigen, ist der Mädchen- bzw. Frauenanteil auf den verschiedenen Bildungsstufen überall deutlich angestiegen. Überall, schließlich, ist eine starke Expansion des besonders kostenträchtigen und politisch sensiblen und wichtigen Hochschulbesuchs zu verzeichnen.

Vor diesem Hintergrund werde ich im ersten Abschnitt die Modernisierungseuphorie der späten 50er und der 60er Jahre als weltweites Phänomen charakterisieren und den Vorwurf aufnehmen, die Zeit sei durch instrumentalistische, modernisierungs-technokratische Ansätze geprägt.

Im zweiten Abschnitt skizziere ich die in den 70er Jahren aufkommende Skepsis und Ernüchterung hinsichtlich der Modernisierungs- und Planungsperspektiven. Danach verdeutliche ich das heutige Planungsverständnis und einige seiner theoretischen Grundlagen.

Im letzten Abschnitt werde ich vor dem Hintergrund einiger grober Indikatoren über das relative Gewicht von Entwicklungszusammenarbeit und Bildungshilfe die vergangenen drei Jahrzehnte als „Zeit der Stagnation“ charakterisieren.

## 2. Zur Aufbruchstimmung der 50er und 60er Jahre

Es ist kein Zufall, daß die Zeitreihe über Schulbesuchsraten für alle Weltregionen 1960 beginnt. Dasselbe gilt für eine Vielzahl weiterer Indikatoren: u. a. zahlreiche weitere Bildungs-, Wissenschafts- und Kulturstatistiken, Angaben über Bevölkerungsaufbau und -dynamik, Gesundheits-, Ernährungs- und Krankheitsdaten, Erwerbs-, Einkommens-, Konsumstatistiken, ja, selbst die zentrale volkswirtschaftliche Kenngröße – das Brutto-Sozialprodukt – ist erst ab 1960 für alle Weltregionen vorhanden. Der technische Hintergrund dafür ist der Umstand, daß erst gegen Ende der 60er Jahre für praktisch alle Staaten (und nicht-unabhängigen Gebiete) diese Informationen einigermaßen vergleichbar erhoben bzw. geschätzt werden, um schließlich von den statistischen Ämtern der Fachorganisationen des UNO-Systems veröffentlicht zu werden. Seit Ende der 60er Jahre existiert also eine Begrifflichkeit und ein Apparat, der ansatzweise eine empirische Beschreibung und Analyse – inzwischen rekonstruiert bis 1960 – von sozialwissenschaftlichen Weltentwicklungstrends erlaubt.

Wodurch war die Lage um 1960 charakterisiert? Der unmittelbare Auslöser der internationalen Bildungspolitik war die weltpolitische und ideologische Konfiguration in der zweiten Hälfte der 50er Jahre:

Der Zweite Weltkrieg war – wenn man das ideologische Programm der Vereinten Nationen gegen die Achsenmächte wörtlich universalistisch versteht – mit der Zerschlagung der europäischen Kolonialreiche Ende der 50er Jahre endlich gewonnen. Die im Hintergrund wirksamen organizistischen und rassistischen Theorien über das gesellschaftliche Schichtungssystem und den naturgegebenen Platz für Individuen und Völker in ihm waren einmal mehr diskreditiert und zurückgewiesen worden. Der ideologische Gegenpol zum Ancien Régime Europas bestand einerseits in den beiden Varianten der westlichen Modernisierungskonzeption, dem kapitalistisch-bürgerlichen und dem sozialistisch-kommunistischen Weg, symbolisiert durch die Zentren der beiden Lager, die USA und die UdSSR. Darüber hinaus gehörte zur westlichen Modernisierungskonzeption seit 1945 aber auch die Denkfigur des auf Weltebene verallgemeinerten Wohlfahrtsstaates, der in nuce in der Form der UNO und ihrer Sonderorganisationen institutionalisiert worden war.

Seit Mitte der 50er Jahre verschoben sich dramatisch die Stimmenverhältnisse in den Organisationen des UNO-Systems zugunsten der Dritten Welt (zwischen 1955 und 1959 traten der UNO 12 neue Mitglieder bei, 17 im Afrika-Jahr 1960, weitere 16 von 1961 bis 1965). Die Konsequenz der neuen Mehrheiten war eine radikale Perspektiven- und Themenverschiebung hin zu den Entwicklungsproblemen der Dritten Welt bzw. der durch sie – erstmalig – ergänzten und vervollständigten Vorstellung von der Einen Welt.

Es fällt uns heute sehr schwer, das internationale Diskussionsklima und die Stimmung Ende der 50er Jahre zu rekonstruieren und sie nicht vorschnell als naiv, utopisch oder zynisch abzutun, damals, gut 10 Jahre nach Auschwitz, am Ende des Kolonialismus, in einer Zeit, in der auch Begriffe wie „poststalinistisches Tauwetter“ und „Détente“ geprägt wurden.

Aber es war damals so, daß das leitende ideologische Paradigma in liberalen Kreisen lautete: Individuelle und kollektive Emanzipation und Chancengleichheit.

Im internationalen UNO-Kontext hieß das zunächst einmal vielfältige Wirtschaftsförderung und daneben – parallel zur ausdifferenzierten Aufgabenstruktur der Konzeption des interventionsorientierten Wohlfahrtsstaates – Förderungsprogramme in sozialen, gesundheitspolitischen und kulturellen Bereichen.

In dieser Situation hatte die Ökonomie ein klares Prä gegenüber anderen Disziplinen und in der allgemeinen politisch-intellektuellen Diskussion. Sie verfügte über Denkmodelle gesamtwirtschaftlicher Kreisläufe und deren Beeinflussung durch geldgesteuerte Märkte und/oder politisch-administrative Interventionen, sie hatte bezifferbare Vorstellungen von Wachstum und Entwicklung in Abhängigkeit von Konsumverzicht und Investitionshöhe, aber auch von Strategien zur Minderung von Ungleichheiten. Schließlich erlaubten und organisierten diese Denkmodelle den wechselseitigen Übergang von

Makro-Ebenen der Gesellschaft – vieler Gesellschaften oder der Welt – zu Mikro-Ebenen einzelner Organisationen oder Teilen davon, bis hin zum menschlichen Individuum. Und die zentrale Prämisse dieser Denkmuster war und ist einfach: Konfrontiert mit Handlungsalternativen sollten Vorzüge und Nachteile möglichst vollständig berücksichtigt werden und der Alternative mit den größten Netto-Vorzügen der Vorrang gebühren.

Aus der Affinität zwischen Wirtschaftswissenschaften und politischem Klima flossen Schlußfolgerungen von praktischer Relevanz:

- (1) Wenn Wachstum und Entwicklung von Investitionen (bzw. Konsumverzicht) abhängen, müssen die Investitionen erhöht werden.
- (2) Wenn Investitionen in armen Ländern nicht erhöht werden können, weil das Ausgangsniveau des Einkommens/Konsums zu niedrig ist, müssen Investitionsmittel („Kapital“) von den reichen Ländern zugeführt werden.
- (3) Nicht jede Verwendung von Kapital-/Investitionsmitteln ist gleichermaßen sinnvoll, insbesondere müsse berücksichtigt werden, daß Maschinen/physische Investitionen nur dann produktiv eingesetzt werden können, wenn die erforderlichen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen existieren (soziale und kulturelle Infrastrukturinvestitionen).
- (4) Da Infrastrukturinvestitionen außerhalb der Interessen der Privatwirtschaft liegen, ist für sie der Staat als Sachverwalter des öffentlichen Interesses zuständig. Ist der Staat in armen Ländern dazu nicht oder nur unzureichend in der Lage, muß er von außen, von den reichen Staaten, unterstützt werden.

Diese Argumentationskette war der Hintergrund für zahlreiche Initiativen in den 50er Jahren, Kapital (Investitions-)mittel aus den reichen Ländern für den Transfer in die Dritte Welt zu mobilisieren – möglichst hohe Beträge, möglichst in erwartbar stabiler Form, möglichst in Form von Steuern oder Steueräquivalenten (dazu gehören u. a. die Auseinandersetzungen um das Erweiterte Technische Hilfswerk der Vereinten Nationen (EPTA), den Special Fund, den UN Capital Development Fund (UNCDF)). Eine Variante dieser Bemühungen bestand in dem Versuch, die Arbeitsprogramme der bestehenden Sonderorganisationen entwicklungspolitisch-praktisch durch Mehrheitsbeschluß zu erweitern. Dies hätte immer eine steuerähnliche Finanzierung bedeutet, weil sich der Beitragsschlüssel für die ordentlichen Haushalte an der absoluten und relativen Wirtschaftskraft der Mitgliedsstaaten orientiert.

So entschied beispielsweise die Generalversammlung der UN-Organisation für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) erstmals im Jahre 1956 unter dem Druck ihrer Mitgliedsstaaten aus der Dritten Welt und gegen den Willen der USA, Großbritanniens und der Sowjetunion ein bescheidenes Bildungshilfe-Programm. Wenig später begannen die Vorarbeiten für den Karachi-Plan (1960), den Addis Abeba-Plan (1961) und den Santiago-Plan (1962), in denen – vor dem Hintergrund einer Bestandsaufnahme der 50er Jahre – anspruchsvolle Expansions- und Reformziele für Asien, Afrika und Lateinamerika präzisiert wurden (RECUM 1966). Seitdem ist der Bildungssektor das quantitative wichtigste Arbeitsprogramm der UNESCO.



In Lateinamerika sollte bis 1970 der Primarschulbesuch allgemein durchgesetzt sein (100 %) und die enorm hohe Abbrecherquote in den ersten Schuljahren abgebaut werden. Der Sekundarschulbesuch sollte auf 34 % und der Hochschulbesuch auf 4 % erhöht werden (als Ausgangswerte im Jahr 1960 wurden die folgenden Besuchsquoten für die drei Niveaus unterstellt: 78 %, 15 %, 3,1 %). In Asien und Afrika sollte der Primarschulbesuch 1980 die 100 %-Marke erreichen. In Afrika sollte der Sekundarschulbesuch bis 1980 auf 23 % und der Hochschulbesuch auf 2 % gesteigert werden. (Für Asien wurden diese Werte nicht spezifiziert; als Ausgangswerte im Jahr 1960 für Afrika wurden unterstellt: 40 %, 3 %, 0,2 %). Deutlich war in allen Regionalplänen die hohe Priorität für eine gute, alle Kinder erreichende Primarschule, die Forderung nach Erhöhung der Mädchen- bzw. Frauenbeteiligung in Sekundar- und Hochschule und das relativ geringe Gewicht, das dem Hochschulbereich zugemessen wurde.

Was war an diesen Plänen „ökonomisch“ oder sonstwie bemerkenswert? Aus heutiger Sicht wenig, aus damaliger Sicht viel: Es wurde eine grobe quantitative Bestandsaufnahme erarbeitet; unter Berücksichtigung der erwarteten demographischen Entwicklung wurden Ziele und Zwischenziele definiert (Schulbesuchsquoten), es wurde grob der Personal- und Raumbedarf errechnet, die Kosten geschätzt und ausführlich auf die Finanzierungsproblematik hingewiesen, vor allem auf die Notwendigkeit externer Unterstützung. Und natürlich fehlte auch nicht der Hinweis auf den gesellschaftlichen Investitionscharakter der vorgeschlagenen Maßnahmen. Diese wichtigen UNESCO-Pläne lesen sich wie Empfehlungen des Bildungsrats und waren – wie jene – eigentlich keine Pläne, weil so viele Folgeschritte unklar blieben. Aber immerhin waren von Anfang an Folgetreffen für künftige Bestandsaufnahmen vorgesehen.

FRIEDRICH EDDING nahm im Frühjahr 1962 als Beobachter des Auswärtigen Amts an einem dieser Treffen in Tokyo teil. Am Ende seines sehr positiven Berichts über die nüchterne und engagierte Arbeit der Konferenz schlug er – parallel zum Finanzausgleich zwischen den Ländern der BRD – ein weltweites Arrangement mit der Wirkung einer progressiven Steuer zur Finanzierung der Gemeinschaftsaufgabe Bildungsexpansion in der Dritten Welt vor (EDDING 1962). Ohne sich dessen recht bewußt zu sein, hatte er damit die Grundsatzdebatte über die Rolle der UNESCO angesprochen: Sollte sie weiterhin gewissermaßen eine Mischung aus Bergedorfer Gesprächskreis und KMK für die Welt bleiben – die historische Antwort lautet: Ja –, oder sollten ihr weitergehende Kompetenzen und auch Finanzmittel zugewiesen werden? Abschließend sei mit Nachdruck betont, daß wissenschaftlich-ökonomisch laborierte Formen des Humankapitalkonzepts und der empirischen (Wirtschafts-)Wachstumsforschung in den 50er Jahren (noch) nicht vorlagen. Sie waren also nicht Auslöser der hier beschriebenen Prozesse, sondern – wie diese selbst – Teil der Wiederentdeckung des Humankapitalkonzepts in einem politisch-intellektuellen Klima, das in einem breiten Sinne modernisierungs- und entwicklungsorientiert war (HÜFNER 1970; HÜFNER/MEYER/NAUMANN 1987).

### 3. Zur jüngeren Planungsskepsis

Wichtige Kritikpunkte in der ersten Hälfte der 70er Jahre waren unter anderem:

- Variationen zum Thema „Education does not matter... or even hurts“. Weltweite Verallgemeinerungen US-amerikanischer Befunde (COLEMAN et al. 1966; JENCKS 1972) und der Ergebnisse der zweiten IEA-Studie über die Erklärungsstärke von Herkunftsvariablen für das Leistungsniveau von Schülern (folglich auch: die Schwäche von Schulvariablen) bzw. allgemeiner: der soziologische Hinweis auf die versteckte oder offene Prägekraft sozialer Schichtungsstrukturen (BOURDIEU/PASSERON 1971; BOUDON 1973).
- Spezieller bezogen auf die Dritte Welt wurde der Ausbruch der „Diplomkrankheit“ diagnostiziert (DORE 1975), eine fehlgelaufene Expansion der formalen Bildung, die häufig an leeren Symbolen orientiert war, eine sozial unverantwortliche Überexpansion des tertiären Sektors und Vernachlässigung des Volksschulsektors (BLAUG 1973).
- Kritik an der häufig unreflektierten Übernahme von Organisationsformen und Kulturinhalten der industrialisierten Zentren auf die Peripherie, die speziell im Primarbereich Versagen und Desorientierung produziert und generell der kulturellen Entfremdung Vorschub leistet.
- Generell wurde der Bildungspolitik als Teil der Entwicklungspolitik der Vorwurf der übertriebenen Konzentration auf kleine Enklaven der Modernität und ungerechtfertigte Hoffnungen auf deren Sickereffekte zur breiten Basis der Gesellschaft gemacht.

Insgesamt war dies eine ernüchterte, ja teilweise verzweifelte Bilanz der Ersten Entwicklungsdekade und der Modernisierungshoffnungen und -modelle, die sie geprägt hatten. Die Reaktion war eine weitere Ausdifferenzierung der Entwicklungs- bzw. Modernisierungspolitik und der ihnen zugrundeliegenden „einfachen“ theoretischen Fassungen. Insofern denke ich, daß es sinnvoll ist, vom Ende überoptimistischer, naiver und technokratischer Modernisierungsansätze zu sprechen, nicht aber vom Scheitern „der Modernisierungstheorien“ schlechthin.

Wissenschaftlich bedeutet dies eine Relativierung und Ergänzung ökonomischer Modelle und Ansätze durch die verstärkte Inanspruchnahme des gesamten Spektrums der Sozialwissenschaften.

Wegen ihrer besonderen Bedeutung möchte ich mich im folgenden auf die Weltbank-Gruppe konzentrieren. Sie betrat 1964 mit ihrem ersten Bildungshilfe-Kredit die Bühne als Junior-Partner der UNESCO. Im Laufe der 70er Jahre wuchs die Bedeutung der Weltbank-Gruppe in der internationalen Bildungspolitik und Bildungsforschung. Zur Zeit ist sie die mit großem Abstand wichtigste Finanzierungsagentur für Bildungshilfe (z. Z. rund 10% der jährlichen Ausleihen), die von ihr jedoch nie als Zuschuß zu öffentlichen Programmen, sondern ausschließlich in der Form von rückzahlbaren Darlehen (Weltbank) und Krediten (IDA) gewährt wird (erstere gelten nach den OECD-Standards nicht als Entwicklungshilfe). Die Weltbank-Gruppe hat

damit erhebliches praktisches, ökonomisches Gewicht gegenüber vielen Regierungen der Dritten Welt (HÜFNER/NAUMANN 1986).

Darüber hinaus hat sie erheblichen akademischen Einfluß, weil es ihrer Bildungsforschungsabteilung gelungen ist, sich in breit rezipierten Kreisen der empirischen Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu etablieren (PSACHAROPOULOS 1983). Dies ist an und für sich schon eine interessante Feststellung, weil dies allen anderen thematisch ähnlichen Forschungsgruppen und Instituten im UNESCO-Umkreis (die durchweg kleiner und schlechter ausgestattet sind) nicht gelungen ist.

Weiterhin ist bemerkenswert, daß sich die Weltbank in ihrer praktischen Politik der Bildungsfinanzierung von der politisch-intellektuellen Kritik und von wissenschaftlichen Ergebnissen beeinflussen läßt und dies offensichtlich stärker als die meisten einzelstaatlichen Agenturen für Bildungshilfe in den Industrieländern (World Bank 1980, S. 80; OECD 1984, S. 155–172).

Ich möchte drei forschungsstrategisch wichtige Schwerpunkte der Weltbank-Bildungsforschung ausführlicher charakterisieren, und zwar die Suche nach a) Evidenzen gegen die COLEMAN-/JENCKS-/IEA-Schlußfolgerungen, b) unmittelbar unterrichtsverbessernden Strategien und c) nach Evidenzen zur Kontrolle um die Prioritätensetzung zwischen Primar-, Sekundar- und Hochschule.

a) Die wichtigsten Ergebnisse der zweiten Studie der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (6-Fächer-Studie: Naturwissenschaften, Leseverständnis, Literatur, Französisch und Englisch als Fremdsprache, Politische Bildung) wurden zwischen 1973 und 1976 veröffentlicht, an ihnen beteiligten sich 8 bis 19 Länder, darunter 4 Entwicklungsländer (Thailand, Indien, Chile und Iran) (POSTLETHWAITE/LEWY 1979). Die Stichprobe umfaßte 10.000 Schulen, 50.000 Lehrer und insgesamt rund 260.000 Schüler im Alter von 10 und 14 Jahren.

Einige der wichtigsten Ergebnisse können aus komparativer Perspektive folgendermaßen zusammengefaßt werden:

- (1) Die Industrieländer zeigen bemerkenswert einheitliche Leistungsniveaus, wenn Unterschiede im curricularen Gewicht der Fächer berücksichtigt werden.
- (2) Die Entwicklungsländer weisen sehr viel niedrigere Leistungsniveaus auf. Weil diese Unterschiede schon in der jüngsten Kohorte sehr stark waren und Schulfaktoren keine große Bedeutung hatten, wurde dieses Ergebnis zumeist dem Familienhintergrund und dem Wohnort zugeschrieben.
- (3) Im gesamten ursprünglichen Länder-Sample spielten Schulfaktoren zur Erklärung der Leistungsvarianz eine untergeordnete Rolle, während Begabung und soziale Herkunft die meiste Varianz erklärten. Dies war die wichtige Parallele zu den Aussagen von COLEMAN und JENCKS.
- (4) Längere Bildung führte zu erheblichen Leistungszuwächsen.

Im Laufe der späten 70er Jahre wurden 18 weitere IEA-kompatible Studien verfügbar, davon 11 aus Entwicklungsländern. An dieses alte und neue

Material stellten die Weltbank-Mitarbeiter HEYNEMAN und LOXLEY (1983 a, 1983 b) eine einfache Frage und produzierten zwei wichtige Antworten. Die Frage: Treffen die COLEMAN- und IEA-Schlußfolgerungen über niedrige Schuleffekte auf Entwicklungsländer zu? Die Antwort lautete: Nein. In Entwicklungsländern hat die Schulqualität erhebliche Leistungseffekte (Abbildung 2). So ist die Korrelation zwischen BSP pro Kopf und dem Anteil der erklärten Leistungsvarianz, die der Schulqualität zugerechnet werden kann,  $-.72$ .

Die offensichtliche Schlußfolgerung ist, daß in Industrieländern praktisch in jeder Schule die Voraussetzungen für effektives Lernen gegeben sind, nicht aber in Entwicklungsländern. Um Schuleffekte separat abschätzen zu können, mußten die Hintergrund-Variablen der Schüler kontrolliert werden. Dies führte zum zweiten wichtigen Ergebnis: Es gibt eine hohe Korrelation ( $.66$ ) zwischen BSP pro Kopf und dem Leistungsvarianzanteil, der durch die sozioökonomische Herkunft erklärbar ist. Und dies kann nicht auf eine geringere Varianz des Status der Herkunftsfamilien in Entwicklungsländern zurückgeführt werden. Offensichtlich ist das Familienleben in Entwicklungsländern nicht so stark an Mustern orientiert, die schul-nützliche intellektuelle Fähigkeiten entwickeln: Die Konsequenz ist, daß Familien mit hohem Status in Entwicklungsländern mit ihren bisher prägenden Lebensformen mit geringerer Wahrscheinlichkeit Kenntnisse und Einstellungen vermitteln, die zu besseren Schulleistungen führen.

Wichtig sind diese Ergebnisse vor allem deshalb, weil sie – vor allem für Entwicklungsländer und für den weltweiten Kontext – zeigen, daß bildungs- und sozialpolitische Programme unter emanzipatorisch-egalitärer Perspektive trotz der enormen Wirkungskraft der sozialen Stratifikationsmuster eine gewisse praktische Relevanz haben und Wirkung zeigen (HUSEN 1987).

b) Zum zweiten forschungsstrategischen Schwerpunkt, der Suche nach effizienten Verbesserungsmöglichkeiten der konkreten Unterrichtspraxis in Primar- und Sekundarschulen, hat die Weltbank im Laufe der 70er Jahre eine Fülle von Studien veranlaßt, selbst durchgeführt oder Reanalysen unterworfen. Die Palette reicht von Untersuchungen über die Auswirkungen veränderter Prüfungsformen auf Schüler- und Schulsysteme, über alternative Schwerpunkte der Lehrerbildung und -weiterbildung bis zu Curriculumprojekten und Forschungen über die Vorzüge des Primarschul-Unterrichts in der Muttersprache in Ländern, wo diese (zahlreichen) Verkehrssprachen bisher keine Schriftform haben (für eine Zusammenfassung eines Teils dieser Literatur vgl. PSACHAROPOULOS/WOODHALL 1985, Kap. 5). Die praktischen Schlußfolgerungen aus diesen Studien sind seit Ende der 70er Jahre im Kern dieselben. Sie wurden erstmals 1980 im Weltbank-Bericht „Education, Sector Policy Paper“ breit propagiert (dies ist wahrscheinlich die bisher am weitesten verbreitete Veröffentlichung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft). Heute, vor dem Hintergrund der für die meisten Entwicklungsländer verschärften Wirtschaftskrise werden diese Schlußfolgerungen für den Primarschulbereich in Afrika noch deutlicher formuliert:

Angeichts der desolaten Situation in den meisten Schulen ist eine bessere

Versorgung mit Bleistiften, Papier und Lehrbüchern die sicherste Strategie, um die Lernleistungen zu heben. Andere Möglichkeiten zur Sicherung besserer Schulleistungen sind – man beachte die Reihenfolge – Schulspeisung und Gesundheitsdienste, intensivere Nutzung des Radios, In-service-Fachweiterbildung der Lehrer und eine verstärkte Schulaufsicht. Hingegen dürften die folgenden Maßnahmen – trotz ihrer Kostenintensität und wegen der existierenden Rahmenbedingungen – keine wahrnehmbaren Verbesserungen des Primarschul-Unterrichts bewirken: kleinere Klassen (im Bereich von 50 bis 25 Schülern pro Klasse), mehr als eine Sekundarschulbildung für Lehrer der Primarstufe, mehr als eine rudimentäre pädagogische Ausbildung für die Lehrer, qualitativ gute Schulgebäude, die Verwendung von Fernsehen und Computern im Unterricht (WORLD BANK 1988a, S. 4f.).

Für die Sekundarstufe wird insbesondere der Bau von kleineren Schulen in Wohnortnähe empfohlen, um die Partizipationschancen für benachteiligte Gruppen, insbesondere Mädchen, zu verbessern; außerdem wird aus Gründen der Kosteneffizienz die allgemeinbildende Ausrichtung des Sekundarcurriculums empfohlen und von einer formalisierten, noch dazu staatlichen Berufsschule abgeraten. Für den Hochschulbereich wird der Steigerung des Lernerfolgs die höchste Priorität gegeben, gefolgt von Effizienzverbesserung und Änderung der Fachrichtungsgewichtung bis hin zur stärkeren Verlagerung der Finanzierungslasten auf die wirtschaftlich potenten Nutzerkreise.

c) Beim dritten forschungsstrategischen Schwerpunkt, der Prioritätensetzung zwischen Primar-, Sekundar- und Hochschule, verwendet die Weltbank ein ehrwürdiges Instrument der Bildungsplanung, die sozialen Ertragsraten. Dieses Instrument hat heute wohl eine größere Relevanz als vor 20 oder 30 Jahren, weil die grundlegende Validität des Konzepts kaum mehr bezweifelt werden kann.

Was geschieht bei der Verwendung dieser Technik? Die durchschnittlichen privaten und öffentlichen Kosten für das erfolgreiche Durchlaufen eines Bildungsgangs werden den durchschnittlichen Einkommenserträgen gegenübergestellt, die dem jeweils untersuchten Bildungsgang zugerechnet werden können. Die Ertragsrate gibt an, wie gut sich der durchschnittliche Investitionsaufwand für einen bestimmten Bildungsgang verzinst hat. Dem Modell der ökonomischen Rationalität würde entsprochen, wenn in den Bildungsgang mit der höheren Verzinsung stärker investiert würde als in niedriger verzinsten Alternativen.

Ein zentrales Element der Ertragsratenberechnung sind also jährliche Kosten pro Bildungsgang. Um ein Gefühl für die Größenordnungen und Relevanz dieser Art von Berechnung zu vermitteln, sei als Näherung für jährliche öffentliche Pro-Kopf-Kosten auf die durchschnittlichen öffentlichen Ausgaben pro Schüler/Student in den Weltregionen verwiesen. In den Industrieländern wurden Anfang der 80er Jahre pro Primar- bzw. Sekundarschüler jährlich durchschnittlich \$2.433 bzw. \$2.654 aus den öffentlichen Kassen aufgewandt, gegenüber \$94 bzw. \$275 in den Entwicklungsländern (im subsaharischen Afrika sogar nur \$60 bzw. \$248). Die öffentlichen Ausgaben pro Student lagen in den Industrieländern bei \$5.419, während sie in den Entwicklungsländern

die beachtliche Höhe von \$2.480 (im subsaharischen Afrika sogar \$3.200) erreichten. Bezieht man diese absoluten Beträge auf das jeweilige durchschnittliche Pro-Kopf-Einkommen, dann liegen die jährlichen öffentlichen Ausgaben pro Primar- bzw. Sekundarschüler bei 22 bzw. 24 % des BSP pro Kopf in den Industrieländern, während die entsprechenden Ausgaben der Entwicklungsländer 14 bzw. 41 % ihres BSP pro Kopf betragen (15 bzw. 62 % im subsaharischen Afrika). Bei den öffentlichen Ausgaben pro Student in % des jeweiligen Pro-Kopf-Einkommens ergibt sich ein Wert von 49 % in den Industrieländern, verglichen mit 370 % in den Entwicklungsländern (und sogar 800 % im subsaharischen Afrika, das 53fache im Vergleich zur öffentlichen Förderung pro Primarschüler) (WORLD BANK 1988b, S. 135).

Diese Zahlen erklären übrigens auch die im vorigen Abschnitt erwähnten Prioritäten der Weltbank für den Primarbereich, speziell in Afrika: Da die Kosten zu rund 90 % Lehrergehälter sind, fehlt sehr häufig in den Klassen alles, was für gelungenen Volksschulunterricht neben einem Lehrer wichtig ist.

Wenn dieser Typ von Kosten-Information ergänzt wird um die durchschnittlichen privaten Kosten des Schülers/seiner Familie und dann den bildungsgang-spezifischen Einkommenserträgen gegenübergestellt wird, können private und soziale Ertragsraten ermittelt werden.

Wegen der vergleichsweise extrem hohen Einkommen, die Akademiker in Entwicklungsländern erzielen, lag die soziale Ertragsrate der Hochschulabsolventen im Durchschnitt von 22 Entwicklungsländern immer noch bei 13 % (und die private Ertragsrate wegen der extremen staatlichen Subventionierung der Studienkosten sogar bei 24 %), während die soziale Ertragsrate für Sekundarschulbildung in Entwicklungsländern beachtliche 16 % betrug. Für 14 Industrieländer betrugen die sozialen Ertragsraten 9 bzw. 10 % für die Hochschul- bzw. die Sekundarschulbildung. Die Ländervarianz der zusammengefaßten Studien aus verschiedenen Jahren in der 60er und 70er Dekade ist beachtlich. Trotzdem sind die Ergebnismuster für die jeweiligen Länder und Zeitpunkte plausibel. Bemerkenswert ist aber vor allem die im Länderdurchschnitt mit 27 % sehr hohe soziale Ertragsrate der Primarschulbildung in Entwicklungsländern; sie liegt damit mehr als doppelt so hoch wie die soziale Ertragsrate der Hochschulbildung (PSACHAROPOULOS 1981).

Diese Ergebnisse zeigen unter anderem,

- daß die starke öffentliche Subventionierung des Hochschulbereichs in den Entwicklungsländern angesichts seiner ausgeprägten sozialen Selektivität in hohem Maße sozial ungerechtfertigt und ökonomisch ineffizient ist;
- daß das alte Ziel der Universalisierung des Primarschulbesuchs nach wie vor sehr plausibel ist und auch ökonomisch gerechtfertigt erscheint;
- daß die ökonomische Rationalität des kapitalistischen Weltsystems dafür spräche, in starkem Maße öffentliche Mittel der Industrieländer in den Ausbau des Bildungswesens (speziell: der Primarstufe) der Entwicklungsländer zu investieren (was auch von den Größenordnungen her nicht völlig unrealistisch wäre: der heute erforderliche finanzielle Mehraufwand zur Sicherung des 100prozentigen Primarschulbesuchs in Afrika liegt in der

Größenordnung von 5 % der öffentlichen Schulausgaben der Bundesrepublik).

Zu Recht werden die Daten über Einkommensdifferenzen als Näherungsvariable für Bildungserträge häufig skeptisch betrachtet, weil sie nur wirtschaftlich relevante Dimensionen erfassen. An dieser Stelle muß jedoch erwähnt werden, daß zahlreiche Studien über individuelles Verhalten und individuelle Einstellungen auch in den Entwicklungsländern modernisierungstheoretisch erwartbare und erwünschte Bildungseffekte außerhalb schulischer oder ökonomischer Lebenszusammenhänge nachgewiesen haben (PSACHAROPOULOS/WOODHALL 1985, Kap. 10).

#### 4. Zu heutigen Planungsversuchen

Die Frage im Titel dieses Beitrags erscheint damit im heutigen Verständnis von Bildungsplanung als eine überholte und falsche Alternative, als eine Konfrontation abstrakter Konzepte, die durch die pragmatische Suche nach relevanten Informationen und kombinationsfähigen Einsichten aus sehr verschiedenen Denkrichtungen und Ansätzen ersetzt wurde.

Viel selbstverständlicher als vor zwei oder drei Jahrzehnten wird heute von einer wechselseitigen Interaktion von quantitativen Modellen und empirischen Untersuchungen einerseits, Fallstudien, qualitativen und theoretischen Überlegungen andererseits ausgegangen. Erstere haben dabei vor allem die Aufgabe, die Ausgangslage kollektiven Handelns in einigen wichtigen – und: praktikabel zugänglichen – Dimensionen quantitativ (plausibel modellhaft, wenn nicht empirisch) zu beschreiben und angestrebte Ziele und Zwischenschritte zu präzisieren, um Konsistenzprüfungen des Handlungsprogramms zu erlauben. Qualitativen Analysen fällt der „Rest“ der Probleme zu und dieser „Rest“ ist in der Regel wichtiger als der quantifizierbare Teil des Handlungsprogramms, und zwar sowohl auf der Ebene der Anknüpfung an technisch-organisatorische Verwaltungsprobleme wie auch auf der Ebene der Vermittlung zu politisch-ideologischen und kulturellen Gegebenheiten bis schließlich hin zur Ebene des pädagogischen Handelns. Erst das öffentlich sichtbare (und: in Grenzen nachvollziehbare) Zusammenwirken von quantitativen und qualitativen Ansätzen macht Bildungsplanung politisch potentiell lebensfähig und erlaubt potentiell die Beeinflussung von Handlungsstrukturen.

Ganz in diesem Sinne werden im Afrika-Bildungsbericht der Weltbank (1988) in ungewöhnlich detaillierter Form Organisations- und Ablaufvorschläge für eine neue, interaktive Runde von Bildungsplanungsbemühungen entwickelt. Das Ziel dieser Vorschläge ist es, nicht nur Verhandlungen hinter verschlossenen Türen zwischen Experten der jeweiligen nationalen Regierungen und solchen der Weltbank und weiterer Bildungshilfe-Agenturen zu führen, sondern in den afrikanischen Staaten öffentliche Diskussionsprozesse in Gang zu setzen, um eine breite Legitimationsbasis für politisches Handeln zu schaffen.

Die Weltbank schlägt de facto gut zwei Dutzend nationale afrikanische

Bildungsräte vor, deren Aufgabe im wesentlichen darin bestünde, die oben im Zusammenhang mit den Studien skizzierten Argumentationsmuster der Weltbank selbständig für den nationalen Kontext nachzuvollziehen und zu spezifizieren, unterstützt von jeweiligen nationalen Bildungsforschungseinrichtungen. Da es davon nur sehr wenige, mit völlig unzureichender Arbeitskapazität gibt, wird die Etablierung einer gesamtafrikanischen empirischen Forschungsagentur vorgeschlagen, die ihre wissenschaftlichen Mitarbeiter für mehrere Jahre an einzelne nationale Bildungsräte ausleiht, um die nationalen Bildungspolitiker und -forscher zu unterstützen.

Vor dem Hintergrund multikultureller und multiethnischer Gesellschaften, die geprägt sind durch die Koexistenz und gegenseitige Überlagerung und Durchdringung von „modernen“ und „traditionellen“ Sozialstrukturen und angesichts des Umstandes, daß die gesamte Palette von Bildungsprozessen – von der Primarstufe bis zum tertiären Bereich – thematisiert werden soll, sehe ich diesen Organisationsvorschlag nicht nur als bloßes „technisches Arrangement“. Ich meine, daß sich in ihm die Abkehr vom alten zentralistisch-mechanistischen Modernisierungskonzept dokumentiert und die Hinwendung zu einem pluralistisch-offenen und diskursiv-interaktiven Konzept. Ob es dabei „nur“ um die Suche nach funktionalen Äquivalenten in der Peripherie für im Kern unveränderte euro-zentrische Modernisierungsvorstellungen geht oder aber um eine Generalisierung des Modernisierungskonzepts, die auch Rückwirkungen auf die Zentren haben wird, darum werden künftige kulturpolitische Diskussionen und Kämpfe kreisen.

Auf diese Auseinandersetzungen verweist die Weltbank, wenn sie unterstreicht, daß ihr Organisationsvorschlag für Bildungsplanung in afrikanischen Ländern ohne eine 100prozentige Finanzierung durch die sogenannten Geberländer nicht verwirklicht werden wird, und sie macht weiterhin deutlich, daß die dringend erforderlichen bildungspolitischen Akzentsetzungen, die sie von den nationalen afrikanischen Bildungsräten erhofft, ohne die ernstgemeinte Bereitschaft der Geberländer, diese in großem Umfang später mitzufinanzieren, wegen der Lage der öffentlichen Kassen der afrikanischen Staaten sinnlos bleibt.

##### *5. Nähern wir uns dem Ende der „Stagnationszeit“?*

Über welche finanzielle Größenordnungen haben wir hier eigentlich gesprochen?

- Die gesamte externe Bildungsfinanzierung für rund 130 Ländern der Dritten Welt aus allen Ländern der Ersten und Zweiten Welt (sowohl bilateral von Staat zu Staat wie auch multilateral über internationale Organisationen, sowohl Mittel zu kommerziellen Bedingungen wie auch Entwicklungshilfe in Form von Krediten und Zuschüssen, inklusive der privaten Mittel von Kirchen, politischen Gruppen etc.) für alle Sorten von Bildungsprogrammen, von der Hochschule bis zur Primarschule, aber auch informelle



Bildungsmaßnahmen, beläuft sich auf 15% der jährlichen öffentlichen Bildungsausgaben der BRD.

- Der Beitrag der BRD zur externen Bildungsfinanzierung beläuft sich auf höchstens 2% der jährlichen öffentlichen Bildungsausgaben der BRD.
- Der jährliche Haushalt der UNESCO entspricht etwa zwei Dritteln des jährlichen Haushalts der Freien Universität Berlin, davon zahlt die BRD rund 12%.
- Alle entwicklungsbezogenen Aktivitäten sämtlicher Organisationen des UNO-Systems zusammengenommen kosten pro Jahr so viel wie 1 1/2 raketenbestückte Atom-U-Boote bzw. entsprechen 80% des Jahreshaushalts des Landes Berlin.

In umgekehrter Blickrichtung – aus der Perspektive vor allem der kleineren krisengeschüttelten Staaten Afrikas und Mittelamerikas, verschiebt sich das Bild dramatisch: Die Entwicklungshilfe entspricht häufig um die 10%, in einigen Fällen 20% und mehr des Brutto-Sozialprodukts des jeweiligen Landes, und der Staatsapparat ist in sehr vielen Fällen ohne externe Finanzierung wenig oder gar nicht handlungsfähig.

All dies ist nicht neu, strukturell hat sich seit Ende der 50er/Anfang der 60er Jahre nichts geändert. Damals bekam EDDING eine scharfe Ermahnung des Auswärtigen Amtes der Bundesregierung: Über einen weltweiten Finanzausgleich für Bildung als eine Gemeinschaftsaufgabe der Welt (oder irgendeine andere) durfte und sollte nicht geredet werden. Seit 30 Jahren währt nun die „Zeit der Stagnation“ im Zeichen des Ost-West-Konflikts, vor dem Hintergrund des Vietnamkriegs bis zum Afghanistan-Krieg: 30 Jahre Blockade der erforderlichen Aufbauschritte des UNO-Systems durch das sozialistische Lager, 30 Jahre Blockade durch die USA und ihre westlichen Verbündeten.

Zwar wurde die Weltbank-Tochter IDA 1960 als Reaktion auf die Forderung der Dritten Welt nach Etablierung weltsteuerähnlicher Finanzierungsmechanismen für Entwicklungsaufgaben gegründet, eine Forderung, die im akademischen Bereich und in der politischen Auseinandersetzung zwischen Dritter und Erster (sowie Zweiter) Welt nie verstummte. Aber nicht nur im politischen, sondern auch im wissenschaftlich-analytischen Schrifttum von Weltbank (und OECD) ist dies seit Jahrzehnten ein politisch bewußter „weißer Fleck“: Überlegungen dieser Organisationen zur öffentlich-staatlichen Finanzierungsproblematik von Entwicklungsaufgaben berühren nie das Tabu der Einführung von Weltsteuern, der Besteuerung der reichen Junker der Staatengemeinschaft (vgl. pars pro toto WELTBANK 1988b; PSACHAROPOULOS/ WOODHALL 1985); sie waren und sind nur existent als politische Forderungen der Peripherie des kapitalistischen Weltsystems... und als implizite Schlußfolgerungen von Vordenkern der Weltgesellschaft (PARSONS 1969; WALLERSTEIN 1984).

GORBATSCHOW (1987, 1989) hat in den letzten zwei Jahren mehrmals deutlich gemacht, daß die UdSSR künftig die multilateralen Organisationen aktiv unterstützen wird. Vielleicht ist dies auch in unserem Teil der beiden alten Lager der Beginn eines ideologischen Upgradings, das vor 30 Jahren abgebrochen wurde, vielleicht haben künftig Pläne für die Weltgesellschaft eine bessere

Chance, in Folgeschritten realisiert zu werden: Hoffnungsschimmer der Perestroika.

## Literatur

- BLAUG, M.: Education and the Employment Problem in Developing Countries. Geneva, ILO 1973.
- BOUDON, R.: Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society. New York, Wiley 1973.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich. Stuttgart, Klett 1971 (das französische Original erschien 1964, die englische Übersetzung 1977).
- COLEMAN, J. S./CAMPBELL, E. Q./HOBSON, C. J./MCPARTLAND, J./MOOD, A. M./WEINFALL, F. D./YORK, R. L.: Equality of Educational Opportunity. Washington, D. C., GPO 1966.
- DORE, R. P.: The Diploma Disease: Education, Qualification, and Development. London, Allen and Unwin 1975.
- EDDING, F.: The Economics of Educational Planing. Some Reflections on the Meeting of Asian Ministers of Education at Tokyo (2–11 April 1962). In: International Review of Education 8 (1962), H. 1, S. 93–97.
- GORBATSCHOW, M.: Realität und Garantien für eine sichere Welt – Vorschläge für ein effizienteres VN-System. In: Neue Zeit (Moskau), 1987, H. 39 (wiederabgedruckt in: Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen (Hrsg.): Dokumentationen, Informationen, Meinungen, H. 14, April 1988).
- GORBATSCHOW, M.: Rede Michail Gorbatschows vor der UNO in New York (7. 12. 88). In: Sowjetunion heute, 1989, H. 1, S. I–VIII.
- HEYNEMAN, ST. P./LOXLEY, W. A.: The Distribution of Primary School Quality Within High and Low Income Countries. In: Comparative Education Review 27 (1983 a), H. 1, S. 108–118.
- HEYNEMAN, ST. P./LOXLEY, W. A.: The Effect of Primary School Quality on Academic Achievement Across Twenty-nine High and Low Income Countries. In: American Journal of Sociology 88 (1983 b), H. 6, S. 1162–1194.
- HÜFNER, K.: Die Entwicklung des Humankapitalkonzepts. In: HÜFNER, K. (Hrsg.): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum. Stuttgart, Klett 1970, S. 11–63.
- HÜFNER, K./MEYER, J. W./NAUMANN, J.: Comparative Education Policy Research: A World Society Perspektive. In: DIERKES, M./WEILER, H. N./ANTAL, A. B. (Hrsg.): Comparative Policy Research. Lessons from Experience. Aldershot, Gower 1987 (WZB Publications), S. 188–241.
- HÜFNER, K./NAUMANN, J.: Weltbildungsrevolution und Probleme der externen Bildungsfinanzierung. In: THOMAS, H./ELSTERMANN, G. (Hrsg.): Bildung und Beruf. Soziale und ökonomische Aspekte. Heidelberg u. a., Springer 1986, S. 199–225.
- HUSEN, T.: Higher Education and Social Stratification: An International Comparative Study. Paris, International Institute of Educational Planning 1987.
- JENCKS, CHR.: Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. New York, Basic Books 1972.
- OECD: Development Cooperation. Efforts and Policies of the Members of the Development Assistance Committee. 1984 Reviews. Paris, OECD 1984.
- PARSONS, T.: Order and Community in the International Social System. In: PARSONS, T.: Politics and Social Structure. New York, Free Press 1969, S. 292–310.
- POSTLETHWAITE, T. N./LEWY, A.: Annotated Bibliography of IEA Publications, 1962–1978. Stockholm, IEA 1979.

- PSACHAROPOULOS, G.: Returns to Educations: An Updated International Comparison. In: Comparative Education 17 (1981), H. 3, S. 321–341.
- PSACHAROPOULOS, G.: Educational Research at the World Bank. In: World Bank Research News 4 (1983), H. 1, S. 3–17.
- PSACHAROPOULOS, G./WOODHALL, M.: Education for Development. An Analysis of Investment Choices. New York u.a., Oxford University Press 1985 (A World Bank Publication).
- RASCHERT, J.: Politische Planungen auf der Basis wissenschaftlicher Gutachten: Das Modell des Deutschen Bildungsrats. In: HOERNING, E.M./TIETGENS, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. In memoriam Enno Schmitz. Bad Heilbrunn 1989, S. 21–25.
- RECUM, H. v.: Bildungsplanung in Entwicklungsländern. Die Regionalpläne der UNESCO. Einführung und Dokumentation. Braunschweig, Westermann 1966.
- WALLERSTEIN, I.: The Politics of the World Economy. The States, the Movements, and the Civilizations. Cambridge, Cambridge University Press 1984.
- WORLD BANK: Education. Sector Policy Paper. Washington, D. C. 1980.
- WORLD BANK: Education in Sub-Saharan Africa. Policies for Adjustment, Revitalization, and Expansion. Washington, D. C. 1988 a.
- WORLD BANK: World Development Report 1988. Washington, D. C. 1988 b (insbesondere Part II: Public Finance in Development).

### *Abstract*

#### *From „Quantitative“ to „Qualitative“ Educational Planning in Development Cooperation?*

The programs of educational expansion and reform for the major regions of the Third World proposed by the UNESCO in the early sixties are characterized as part of a generalized concept of modernization popular at the time, and the use of economic terminology is interpreted as forming part of a program of collective intervention at the generalized world-societal level.

In the second section, the mechanistic use and interpretation and economic quantitative approaches to educational planning are summarized. The political and scientific reaction of (mainly) the World Bank to this challenge is summarized in the third section. It consisted in an opening to the reasoning of the different social sciences, while maintaining an orientation towards social intervention based on generalized welfare principles.

In the final section, the example of external educational financing is used to illustrate the point that, for decades now, the East-West-conflict has caused the stagnation of the evolution of world-societal political structures beyond the interdependencies of the world capitalist system.

### *Anschrift des Autors:*

Priv.-Doz. Dr. Jens Naumann, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33.

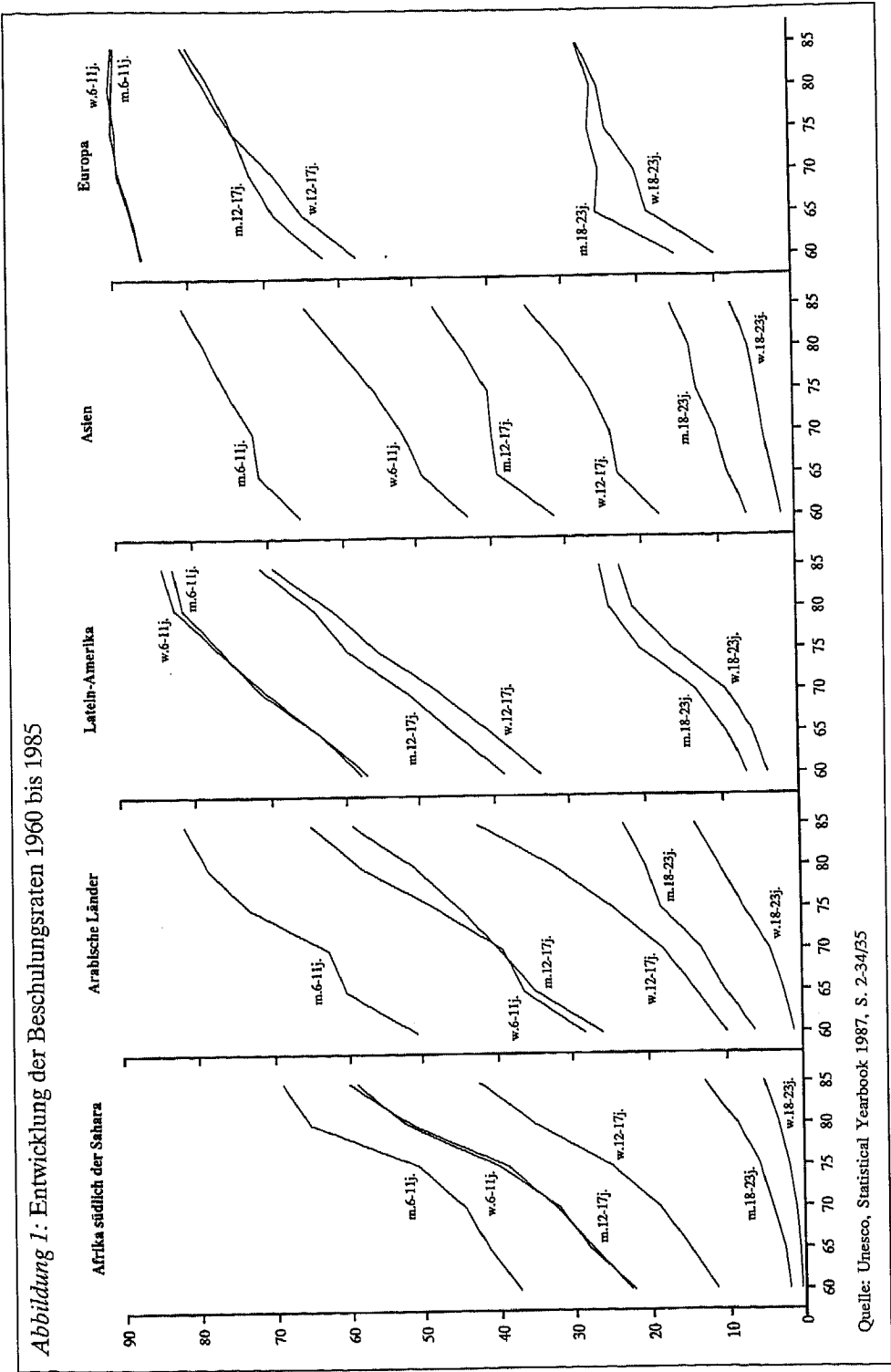
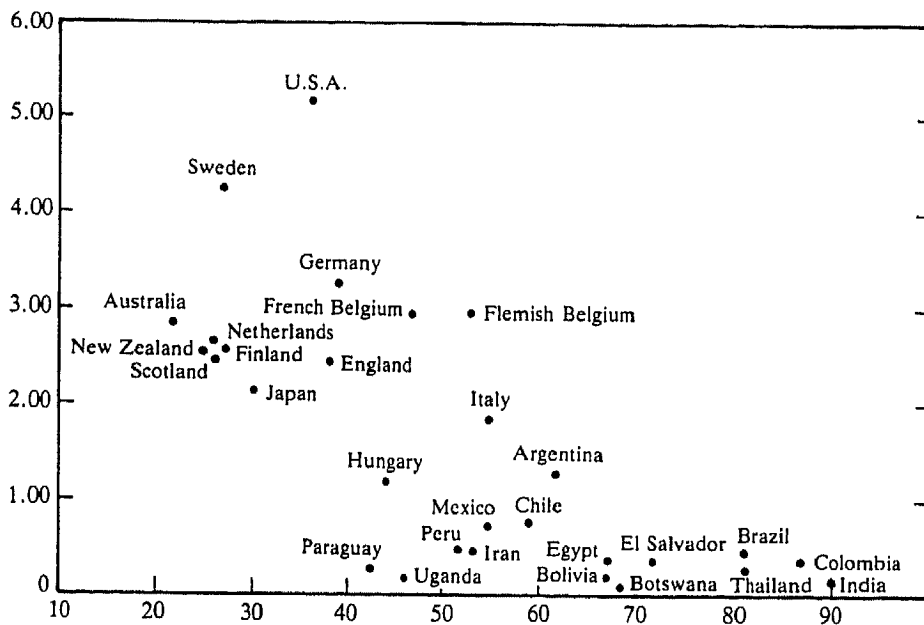


Abbildung 2: Beziehung zwischen Pro-Kopf-Einkommen und der Auswirkung von Primarschul-Qualität auf Schülerleistungen

BSP pro Kopf  
(in 1.000 US \$, 1971)



Prozentsatz der erklärten Schulleistungsvarianz (Rechnen/Sachkunde), der der Schulqualität zugerechnet werden kann.

Quelle: HEYNEMAN/LOXLEY 1983b.